

Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához II.¹ Általános módszertani ötletek

Fischer Márta

E-mail: marta.fischer1@gmail.com

Kivonat: A tanulmányban olyan módszertani ötleteket, tippeket mutatok be, amelyek megkönnyíthetik a terminológia oktatását vagy annak beépítését más tárgyakba a szakfordítók képzésében. Először a cikksorozat első részében vizsgált terminológiai alapkérdések – úgymint „terminus vagy nem terminus?”, „mikor lehet használni szinonimát?”, „a különbséget vagy hasonlóságot hangsúlyozzuk?” – módszertani vonatkozásaival foglalkozom. Kitérek arra, hogyan tehető izgalmassá a hallgatók számára a szakirodalom feldolgozása, miként hasznosítható a terminusdefiníciók kavalkádja, miként lehet terminusgyűjtéssel, lektorálási feladattal közelebb hozni az elméleti kérdéseket. Ezt követően a szövegek terminológiai szempontú feldolgozásával foglalkozom. Olyan feladatokat mutatok be, amelyek egyrészt növelik a motivációt (játékos kérdésekkel, tippeléssel), másrészt példát mutatnak párhuzamos szövegek (eredeti szöveg és annak fordítása) oktatási célú használatára is. Végül az ön- és társas értékelés fejlesztését segítő ötletekkel foglalkozom. Ennek során egyfajta „perspektívacseré”, azaz olyan módszerek mellett is érvelek, amelyek során a hallgató is készül, kérdez és értékel, és aminek köszönhetően nagyobb érdeklődésre, felelősségtudatra számíthatunk. A tanulmány ötletei bármely nyelvre és szakterületre alkalmazhatóak. Nem igényelnek hosszabb előkészületet, miközben a befektetett idő többszörösen megtérül.

Kulcsszavak: terminológia tanítása, tanítási módszerek, motiváció, ön- és társas értékelés, lektorálás

Bevezető

Az „Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I.” címmel megjelent tanulmány azokat a terminológiai alapkérdéseket vette számba, amelyekkel a fordítók bármilyen szöveg, bármilyen nyelvű fordítása során találkozhatnak: „terminus vagy nem terminus?”, „mikor lehet használni szinonimát?”, „a különbséget vagy hasonlóságot hangsúlyozzuk?” (Fischer 2012).

¹ A dolgozat első része: Fischer M. 2012. Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban *Fordítástudomány* XIV. évf. 2. szám. 5–30.

A cikksorozat második részében olyan módszertani ötleteket, tippeket mutatok be, amelyek megkönnyíthetik a terminológia oktatását vagy annak beépítését más tárgyakba. Az alapkérdések mellett a szövegek terminológiai feldolgozását, a motiváció növelését, valamint az ön- és társas értékelés fejlesztését is segítő ötletekkel foglalkozom.

A tanulmány célja természetesen nem lehet az, hogy teljes körű módszertani útmutatást adjon, vagy korábbi módszertani munkák egyfajta szintézisét adja. Saját tapasztalataimból indulok ki, így a hasonló munkákból is csak azokra hivatkozom, amelyeket magam is alkalmaztam a gyakorlatban. A felsorolt módszerek tehát közel sem adnak teljes képet a lehetőségekről, és már ismertek lehetnek a terminológia oktatói számára. Mégis, ezek összesítése és főként kategorizálása segíthet abban, hogy minél színesebb, minél több készséget fejlesztő feladatokkal tudjunk szolgálni. Mindezek során – a kooperatív tanulás szellemében (Benda 2004, Földes 2002) – egyfajta „perspektívacsere”, azaz olyan módszerek mellett is érvelek, amelyek a hallgatót helyezik előtérbe: ő is készüljön, kérdezzen, értékeljen. Jelen tanulmány ötletei bármely nyelvre és szakterületre alkalmazhatóak azzal, hogy a konkrét nyelvi példák (terminusok) nem függetleníthetők a szakterülettől, ezért a szakmai háttérismeretek átadására is szükség van. A cikksorozat további részeiben fogok kifejezetten az uniós, a gazdasági és a jogi terminológia oktatásának módszertani kérdéseivel foglalkozni.

1. Módszertani adalék a terminológia elméleti alapkérdéseinek feldolgozásához

1.1. Terminus vagy nem terminus?

A cikksorozat első részében kifejtett terminológiai alapkérdéseknek a diákok számára is érthető, izgalmas, érdekesítő módon való átadása, majd ezek gyakorlati szintű elsajátíttatása nem könnyű feladat (Fischer 2012). Az alapkérdések elemzéséből is látható, hogy ezek hosszas okfejtéseket, összetett gondolatmenetet tartalmaznak, amelyet nem lehet azon nyomban, gyakorlati feladatokkal elkezdni. Egy részüknél mindenképpen tanácsos elméleti támpontot adni. Erre a legkézenfekvőbb megoldásnak a szakirodalom, azaz rövid tanulmányok vagy könyvfejezetek feldolgozása tűnik. Bár a diákok gyakran kevés érdeklődést mutatnak az elméleti témájú tanulmányok, cikkek iránt, így ezek prezentálása unalmas előadásokat eredményezhet, a feldolgozás e témában nem takarítható meg. Ez különösen igaz a cikksorozat első részében részletesen kifejtett történelmi háttérre (a szabványosítás kezdeteire, a fordítóképzők szerepére), hiszen ezzel érthető meg, miért beszélhetünk a terminus szűkebb és tágabb megközelítéséről, és ez milyen hatással van a fordításra. E témák mind részét képezhetik az általános terminológiaelméleti rész feldolgozásának. Ezek prezentálásához nyújt ötletet az 1.1.1. módszer.

A cikksorozat első részében bemutattam azt is, hogy a terminusnak nincs egységes definíciója a szakirodalomban, különböző megoldásokkal találkozhatunk (lásd erről még részletesen Fischer 2010). Mindemellett a diákok egyik leggyakoribb kérdése az, mi tekinthető terminusnak egy adott szövegben, és hogyan lehet felismerni őket. Az 1.1.2. és az 1.1.3. módszerek egyrészt a terminusdefiníciók kavalkádját, másrészt a terminologizáció folyamatát és a több fogalmat is leíró terminusokat kívánják felhasználni az otthoni készülésre, majd órai munkára.

1.1.1. Kérdezz-felelek – Szakirodalom feldolgozása és prezentálása

Módszer	A klasszikus „elolvasom, majd egy PPT-ben összefoglalom” prezentációk megelőzése érdekében a prezentáló hallgatókat arra kérjük, hogy kérdésekkel is készüljenek társaik számára. Fontos, hogy ezek konkrét, megválaszolható kérdések legyenek (pl. nyelvi példák: mit gondoltok, a tanulmány szerint hány fogalmat takarhat a <i>provision</i> szó?). Emellett az előadó hallgatónak a szakmai kérdések mellett egy-egy különleges/vicces/érdekes kérdést is be kell építenie előadásába. (Pl. a szerzőre, a témára, a tanulmány írásának körülményeire vonatkozóan.)
Variáció	(1) E feladat fordítottja, és még motiválóbbr formája lehet az, ha mindenki számára kiadjuk a szöveget, és a hallgatóságnak (3-4 fős csoportokban) kell három-három kérdéssel készülnie az előadó számára. E kérdéseket a hallgatóság csak az előadás végén ismerteti, az előadó nem tudja, milyen kérdések érkehetnek az előadása végén. Mindvégig fenntartja a figyelmet az, hogy a hallgatóság folyamatosan figyel, az előadó választ adott-e a kérdésekre. (2) További lehetőség, ha egy hosszabb tanulmányt 4 részre felosztunk úgy, hogy a részek sorrendje ne látsszon, majd e tanulmányrészeket 4 fős csoportoknak kiadjuk otthoni feldolgozásra. Órán a csoporttagok összefoglalják saját részüket társaiknak (kérdésekkel is készülve), majd közösen megpróbálják kitalálni, mi lehet a tanulmányrészek helyes sorrendje. Önmagában vicces szituációt eredményez, hogy a hallgatók nem tudják, ki kezdje/folytassa/zárja a prezentálást a csoportban, miközben észrevétlenül megbeszélnek a teljes tanulmány tartalmát.
Előny	E feladatok izgalmasabb készülést jelenthetnek a hallgatók számára, megelőzhetőek a „copy-paste” jellegű PPT-prezentációk. Emellett az első feladatban a kérdések elveszik a hallgató válláról azt a terhet, hogy neki kell végig beszélnie, hiszen gyakran magának az előadásnak a tartása jelent problémát, nincs benne gyakorlatuk, e készség komplex fejlesztése azonban nem lehet célja a terminológiai kurzusnak. A vicces/érdekes kérdés pedig éppen azt segíti elő, hogy „kilendítse” a hallgatókat abból a fásult állapotból, amellyel a prezentációkat sajnos gyakran hallgatják. Tapasztalatom szerint alig várják a kérdést az előadó hallgatótól, miközben a szakmai tartalmat is észrevétlenül feldolgozzák.
Előkészület	Célszerű a diákokkal előzetesen elbeszélgetni (akár magyar nyelven) arról, miért is van szükség a szakirodalom feldolgozására. Hangsúlyozható, hogy éppen a szilárd elméleti alapok teszik őket képessé arra, hogy majdan a megbízó felé meg tudják indokolni megoldásaikat. A megbízó gyakran nincs tisztában a fordítás jellemzőivel, például azzal, hogy több megoldás is jó lehet. Ezért számtalan olyan szituáció adódhat, amelyben a fordítónak meg kell tudnia védenie álláspontját. Ehhez adhat támpontot az elmélet. Egy ilyen beszélgetést követően a hallgatók a szakirodalomra és az elméletre nem csupán a tananyag kötelező (az oktató által favorizált) részeként tekintenek, hanem lehetséges segítőtársként is a későbbiekben.

1.1.2. Terminusdefiníciók feldolgozása

Módszer	<p><i>Otthoni felkészülés/keresés (hallgató):</i> A hallgatókat e feladatban arra kérjük, hogy kutassanak fel legalább három különböző terminusdefiníciót, és közben készítsenek jegyzeteket a keresés során szerzett tapasztalataikról (mi alapján választották ki a definíciókat, nehéz/könnyű volt-e a keresés stb.)</p> <p><i>Többszövegű csoport:</i> Ha a teljes évfolyam részt vesz az órán, akkor nyelvi csoportok képezhetők, és mindegyik csoport a saját nyelvén keres definíciókat. Ha nyelvenként épül be a terminológia oktatása, de a hallgatók több nyelvet is beszélnek, hasonló nyelvi csoportok képezhetők.</p> <p><i>Órai csoportmunka:</i> A hallgatók 3-4 fős csoportokban először megosztják egymással keresésük eredményét. Majd ki kell választaniuk azt a definíciót, amely szerintük a leginkább alkalmas egy fordítás során a terminusok azonosítására a szövegben.</p>
Előny	<p>E feladat egyik legnagyobb előnye az, hogy nem definíciók unalmas magolására kérjük a hallgatókat. Általános tapasztalat az, hogy a hallgatók kérdéseikre egyértelmű választ szeretnek kapni. E feladattal éppen az válik számukra egyértelművé, hogy (1) a definíciók egy része alkalmatlan arra, hogy a szövegben egy lexikai egységre rámutatva megmondjuk, terminusról van-e szó vagy sem; (2) a definícióknak egy része kifejezetten fordításközpontú, tág megközelítést, míg másik része szűk megközelítést követ; (3) a terminusok nem pusztán szavak lehetnek, hanem szócsoporthoz, vagy akár jelek, kódok is. Emellett a többszövegű csoportokban való munka magának a <i>terminus</i> szónak az egyes nyelveken tapasztalható különbségeire is ráirányíthatja a figyelmet. (Fischer 2010:45).</p>
Variáció	<p>(1) A feladat egyszerűsített formája az, ha az oktató – a hallgatók előzetes készülése nélkül – órán oszt ki csoportoknak különböző terminusdefiníciókat, amelyeket csoportokban össze kell hasonlítaniuk. (2) További lehetőség, ha ezt a feladatot a szakirodalom feldolgozásával is összekötjük, azaz előre kiadott tanulmányokban kell a hallgatóknak keresniük.</p>
Előkészület	<p>Mindamellet, hogy a hallgatók várhatóan lelkesen keresnek, és hoznak is órára terminusdefiníciókat, célszerű az oktatónak előzetesen gyűjtenie azt a pár definíciót/véleményt/kritikát, amellyel valóban jól megvilágítható ez a kérdés. Ez a motiváció növelésére is felhasználható, hiszen a hallgatóknak elmondhatjuk, hogy a tarsolyunkban vannak már definíciók. Várni fogják, hogy sikerült-e éppen azokat a definíciókat felkutatniuk, amelyekre mi gondoltunk. Elképzelhető, hogy a hallgatók nem találnak könnyen „igazi” definíciókat, hanem inkább véleményeket, kritikai észrevételeket a terminus fogalmával kapcsolatban. Ez nem probléma, hiszen ez mutatja e téma sokrétűségét, és éppen az a cél, hogy ezt a hallgatók minikutatásaik alapján maguk fogalmazzák meg.</p>

1.1.3. Terminusgyűjtés – Terminologizáció és poliszémia

Módszer	<p><i>Otthoni felkészülés/keresés (hallgató):</i> A hallgatók 3-4 olyan megnevezést (köznyelvi szót és/vagy szakkifejezést) kapnak, amely más-más fogalmat ír le különböző kontextusban/szakterületen. Feladatuk az, hogy (1) kutassák fel, e megnevezések hány fogalmat írhatnak le, (2) mely szakterületeken, (3) mindegyikre hozzanak 1-1 példamondatot és/vagy definíciót a pontos forrással, (4) próbálják megtalálni a magyar célnyelvi megfelelőket.</p> <p><i>Órai csoportmunka:</i> A hallgatók kis csoportokban összehasonlítják egymás eredményeit, és külön mintalapokon (l. alább a példában) összeítik az eredményeket.</p>
---------	---

Előny	A feladat rávilágít arra, hogy (1) egyszerű köznyelvi szavak adott kontextusban/szakterületen terminussá válhatnak (terminologizálódnak), és e terminusoknak kötött célnyelvi megfelelője lehet, (2) egy adott megnevezés más-más kontextusban más-más fogalmat takarhat, ezért a fordítói szabadság csökken. (3) E feladat egyben jó előkészítése lehet a terminológiai adatbázisokkal való ismerkedésre, illetve saját terminológiai adatbázis építésére – lásd erről Muráth (2005) –, hiszen a mintalap a terminológiai szócikk főbb elemeihez is jó kiindulópontot ad.	
Eszköz	Az órai csoportmunka legideálisabb helyszíne a számítógépes terem, ahol legalább csoportonként tudunk egy gépet biztosítani a hallgatónak. Ha ez nem megoldható, akkor célszerű legalább az oktatónak egy géppel készülnie (ideális esetben internetkapcsolattal), hogy a hallgatók megoldásait, kérdéseit helyben ellenőrizhessük/megbeszélhessük. Ez különösen akkor releváns, ha a hallgatók nem rendelkeznek előzetes szakmai háttérismeretekkel.	
Példa	FNY terminus	PROVISION
	CNY terminus 1 Szakterület 1 Definíció 1	RENDELKEZÉS Jog The company inserted certain provisions into the agreement to ensure the rights of foreign workers. dictionary.cambridge.org
	CNY terminus 2 Szakterület 2 Definíció 2	CÉLTARTALÉK Számvitel A provision is an amount set aside for the probable, but uncertain, economic obligations of an enterprise. www.e-conomic.com
	A terminologizációból és a terminusok felismeréséből adódó fordítási nehézségekre további nyelvi példákat az elméleti cikk 1. táblázata tartalmaz (Fischer 2013).	

1.2. Mikor lehet / nem lehet használni szinonimát?

A terminusokkal összefüggésben a szinonimák használatának két vetülete van. Egyrészt a hallgatók vagy akár kezdő fordítók fejében gyakran él az a téves elképzelés, hogy a terminus attól terminus, hogy nem lehet szinonimája. E szűk megközelítés a századforduló idején megjelenő egységesítési, szabványosítási törekvésekre vezethető vissza, amely terminusnak csak azokat a szakkifejezéseket tekintette, amelyek már elérték egyfajta ideális, a követelményeknek megfelelő állapotot (Fischer 2010: 59) tekintette. A fordítás szempontjából azonban tágabb megközelítés szükséges, ahol inkább a kötöttség lehet kritérium, hiszen ugyanazon lexikai egység fordítása az egyik szövegben lehet kötetlen, míg egy másikban már kötött (azaz terminusként viselkedik). E kérdés vizsgálatára, terminus szűk és a tág megközelítésének a hallgatókban való tudatosítására lehetnek alkalmasak a fenti módszerek.

A szinonimahasználat másik vetülete már a szöveg kohéziójával van szoros összefüggésben (Fischer 2012). A terminusok kiemelt szerepet játszhatnak a szöveg kohéziójának megteremtésében, ezért óvatossá kell bánni a szinonimák használatával. Minden esetben meg kell vizsgálni, használható-e a szövegben az adott terminusnak a szinonimája. Ennek gyakorlására mutatnak példát az alábbi módszerek.

1.2.1. Lektorálás – Szinonimák és szövegkohézió

Módszer/ötlet	<p><i>Órai munka – lektorálás:</i> A fenti probléma körbejárására és hallgatókban való tudatosítására a fordításjavítás/lektorálás módszere lehet alkalmas eszköz.</p> <p>(1) A hallgatók számára először egy fordítást osztunk ki, amely már tartalmazza a szinonimák téves használatából eredő terminológiai hibákat. (2) Miután elolvasták, a hallgatók véleményt mondanak arról, érthető-e számukra, miről szól a szöveg. (Akkor jó a szöveg, ha ez nem így van, azaz a szövegben elrejtett hibák szétzilálják a kohéziót.) (3) Ha a hallgatók nem tudják megmondani, miért nem érthető a szöveg, beszélgetés indítható arról, ennek milyen okai lehetnek. (4) Ezt követően adjuk át nekik az eredeti szöveget. Párban kell megbeszélniük, milyen hibát követhetett el a fordító, ez miként volt hatással a szöveg kohéziójára, és ez hogyan állítható ismét helyre. (5) Végül a teljes csoporttal megbeszéljük a következtetéseket/megoldásokat, majd megmutatjuk/kivetítjük a fordítás egy lehetséges lektorált változatát.</p>	
Előny	<p>Ez a feladat segít a hallgatóban tudatosítani a következőket: (1) a terminusok egy adott szövegben belül is kötötté válhatnak: az alábbi példában a <i>mikrotanítás</i> szónak számos célnyelvi megfelelője/szinonimája lehet, a szövegben azonban <u>egyetlen</u> megfelelő mellett kell(ett) volna dönteni, (2) a célközönség csak a lefordított szöveggel találkozhat, ezért nem hivatkozhatunk arra, hogy „az eredeti szöveggel összevetve <i>végül is</i> érthető a szöveg üzenete” (ahogy ezt a hallgatók gyakran teszik).</p>	
Előkészület	<p>Ez a feladat hosszabb előkészületet igényel, hiszen tudatosan kell összeállítani olyan szövegeket, amelyek éppen a fenti hibára mutatnak rá. Erre alkalmas lehet bármilyen szöveg, amelyben egy olyan terminus vonul végig, amelynek célnyelven ugyan több szinonimája lehet, az adott szövegben belül azonban nem használhatjuk ezeket, hiszen a kohézió érdekében egy célnyelvi terminust kell a szövegben következetesen végigvinni.</p>	
Példa	<p>FORDÍTOTT ÉS LEKTORÁLT SZÖVEG</p> <p>Die schriftlichen Aufgaben sind relativ selten, aber die Studenten müssen öfters mündlich referieren, beziehungsweise sie müssen kleinere Unterrichte Mikrounterricht halten. ...Während des Semesters sammeln die Studenten die in den Phasen des Lernens und Lehrens erstellten Unterlagen in einem Portfolio. In der Form eines Mikrounterrichts bereiten sie sich auf das Lehrpraktikum vor.</p>	<p>EREDETI SZÖVEG</p> <p>Írásbeli feladatokkal a hallgatók viszonylag ritkán találkozhatnak, de gyakran be kell számolniuk szóban, illetve mikrotanítást is kell vállalniuk.A szemeszter során a hallgatók a tanítási és tanulási folyamat egyes szakaszaiban létrehozott anyagokat portfólióban összesítik. A tanítási gyakorlatra mikrotanítás formájában készülnek fel.</p> <p>Forrás: tanítási célra adaptált saját lektorálás</p>
	<p>Az elméleti cikkben további két szöveges példa található (Fischer 2012).</p>	

1.3. A fogalmi rendszerek eltéréséből adódó fordítási nehézségek

A terminológiaelmélet alapkérdései közül a fogalmi rendszerek különbségei okozhatják a legtöbb nehézséget a hallgatók számára. Ha bizonyos fogalmak

nem találhatók meg a célnyelv fogalmi rendszerében, vagy a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között nincs teljes egyezőség, akkor ez a fordítót döntési helyzetek sora elé állítja. Ezekkel azért fontos kiemelten foglalkozni, mert a hallgatókban gyakran él az a (téves) elképzelés, hogy egy adott döntési helyzetben csak egyetlen lehetséges jó megoldás van. Az alábbi módszerek éppen azt kívánják elősegíteni, hogy a hallgatók saját maguk jöjjenek rá ennek ellenkezőjére, és gyakorlati tapasztalatok alapján vonjanak le következtetéseket. Így észrevétlenül sajátítják el az elméleti alapokat.

1.3.1. Terminusgyűjtés – Körülírjunk, kölcsönözzünk, vagy új megnevezést alkossunk?

Módszer	<p><i>Otthoni felkészülés/keresés (hallgató):</i> A hallgatók 3-4 terminust kapnak az adott idegen nyelven. Ezeknek olyan fogalmakat kell leírniuk, amelyeknek nincs/eredetileg nem volt megfelelője a célnyelv fogalmi rendszerében. E terminusokra mutatott példát az elméleti alapkérdésekről szóló cikk 4. táblázata, úgymint <i>barrister</i>, <i>solicitor</i>, <i>benchmarking</i>, <i>Entgeltunkte</i>, <i>Bundestag</i> stb. (Fischer 2012). A hallgatók feladata az, hogy megkeressék e terminusok célnyelvi megfelelőit (a kontextus megjelölésével).</p> <p><i>Órai csoportmunka:</i> (1) A hallgatók kis csoportokban először megosztják egymással kereséseik eredményét. Majd arra kérjük őket, válasszák ki, szerintük melyik a legjobb megoldás. Körbejárunk, és ha azt látjuk, nem tudnak dűlőre jutni – hiszen nincsen egyetlen jó megoldás – ez kiváló alapot ad arra, hogy erre felhívjuk a figyelmet. (2) Ezt követően kérjük őket arra, állítsanak fel kategóriákat az egyes megoldások/eljárások elkülönítésére. (3) Végül bemutatjuk az eljárási formák egy lehetséges csoportosítását (új megnevezések alkotása, kölcsönzés/tükörfordítás, körülírás – lásd erről Fischer 2012), és közösen megbeszéljük ezek előnyeit/hátrányait.</p>
Előny	A hallgatók várhatóan nem egy, hanem több különböző megoldást fognak találni a célnyelvi megfelelőkre, ezért már a keresés tudatosítja bennük azt, hogy több megoldás lehetséges. Erre erősít rá a feladat (2) lépése.
Variáció	(1) A feladat nehezíthető azzal, ha a hallgatóktól további terminusok gyűjtését kérjük. Ehhez megadhatunk egy olyan szakterületet, ahol folyamatosan új fogalmak áramlanak nyelvünkbe (például az informatika) (2) Ha a teljes évfolyam részt vesz az órán, akkor ismét nyelvi csoportok képezhetőek. Ennek nagy előnye, hogy rámutathat nyelvpolitikai sajátosságokra is (így pl. francia nyelven várhatóan több példát találunk új megnevezések alkotására, mint tükörfordításra/kölcsönzésre – lásd Fischer 2012).
Előkészület/ Eszköz	(1) A feladat a terminusok gondos kiválasztásához és az óra felépítésének megtervezéséhez igényel hosszabb előkészületet. Az előző feladatokhoz hasonlóan szükséges a hallgatók felkészítése is arra, hogy a terminusok gyűjtése átfogóbb célt szolgál. (2) Ideális esetben az óra számítógépes teremben, vagy legalább csoportonként 1 géppel zajlik. Ez növeli a motivációt, és helyben ad lehetőséget a terminológiai munkára.

1.3.2. Módszer: Terminusgyűjtés – A különbséget vagy a hasonlóságot hangsúlyozzuk?

Módszer	<p><i>Otthoni felkészülés/keresés (hallgató):</i> A hallgatók egy terminuslistát és egy intézménynevet kapnak magyar nyelven. A lista olyan, egymással összefüggő terminusokat tartalmaz, mint például egy intézményrendszer részei (hazai bíróságok), a gazdasági társaságok, az oktatási rendszer elemei vagy egy rangsor (fokozatok, beosztások). Az intézmény lehet bármely hazai intézmény, amelynek feltehetően van valamilyen hasonló megfelelője a célnyelv országában is (pl. NAV). A hallgatók feladata az, hogy megkeressék e terminusok célnyelvi megfelelőit.</p> <p><i>Órai csoportmunka:</i> (1) A hallgatók kis csoportokban először megosztják egymással kereséseik eredményét. Majd arra kérjük őket, válasszák ki, szerintük melyik a legjobb megoldás. Körbejárunk, és ha azt látjuk, nem tudnak dűlőre jutni – hiszen ezúttal sincs egyetlen jó megoldás – ez kiváló alapot ad arra, hogy erre felhívjuk a figyelmet. (2) Ezt követően megkérdezzük, tudnak-e célt, stratégiát azonosítani a különböző megoldások mögött. (3) Ennek megvitatása után bemutatjuk a két stratégiát (honosító stratégia: a két fogalmi rendszer közötti hasonlóság hangsúlyozása, idegenítő stratégia: különbség hangsúlyozása – lásd erről Fischer 2012).</p>
Előny	<p>(1) A hallgatók várhatóan mindkét stratégiára fognak megoldásokat hozni, ezért már a keresés tudatosítja bennük azt, hogy több megoldás lehetséges, és ezek mögött más-más cél, stratégia húzódik meg. Erre erősít rá a feladat (2) lépése. (2) A keresés során a hallgatók várhatóan szembesülni fognak azzal is, hogy az intézmény célnyelvi megfelelőjének megadásakor nem szabad figyelmen kívül hagyni annak honlapján szereplő hivatalos megnevezést – ez felül is írhatja a többi megoldást.</p>
Előkészület/ Eszköz	<p>(1) Előzetesen mindenképp célszerű elmondanunk, hogy a megkapott terminusok olyan fogalmat jelölnek, amelynek várhatóan nincsen pontos megfelelője a célnyelven. Találhatunk tehát hasonló bíróságot, gazdasági társaságot, iskolatípust vagy fokozatot, de ezek nem feltétlenül jelölik ugyanazt a fogalmat. (2) Ideális esetben az óra számítógépes teremben, vagy legalább csoportonként 1 géppel zajlik. Ez növeli a motivációt, és helyben ad lehetőséget a terminológiai munkára.</p>
Példa	<p>E feladathoz az elméleti cikk tartalmaz nyelvi példákat (Fischer 2012).</p>

2. Módszertani adalék szövegek terminológiai szempontú feldolgozásához

A terminológia oktatásának egyik alapvető eszköze a szöveg. Az órákra való készülés során folyamatosan minél érdekesebb, aktuálisabb szövegeket (az adott témának megfelelő szövegtípusokat) kutatunk, keresünk a hallgatók számára. Bármilyen érdekesek és hasznosak is ugyanakkor e szövegek, sokszor tapasztalhatjuk, hogy a sokadik után a hallgatóság elfárad, és az újabb szöveget érdektelenséggel fogadja. Az alábbiakban javasolt feladatok az újabb szövegek iránti érdeklődést hivatottak növelni. A feladatok egy része példát mutat párhuzamos szövegek (eredeti szöveg és annak fordítása) oktatási célú használatára is. Ideális esetben e feladatok is számítógépes teremben, vagy legalábbis csoportonként egy-egy internetkapcsolattal rendelkező gépen zajlanak, ami lehetőséget ad a közös terminológiai munkára.

2.1. Indító feladatok a motiváció növelésére

2.1.1. Mit rejtenek a címek?

Módszer	Órai munka: (1) A motiváció növelésének egy hatékony eszköze az, ha a szövegrészleteknek (pl. újságcikkrészleteknek vagy akár egy tanulmány alcímeinek) csak a címét adjuk meg először, és a hallgatóknak kell kitalálniuk, milyen tartalom bújhat meg ezek mögött. Ez elvégezhető egyénileg, majd párban, majd csoportban, amelynek során végül a csoportnak kell közös nevezőre jutnia abban, mit rejthet az adott cím. (2) A feladat következő lépéseként arra kérjük a csoportokat, gyűjtsenek minél több szakkifejezést (és ezek idegen nyelvű megfelelőjét) az adott tartalomhoz kapcsolódóan, azaz azt is tippeljék meg, itt milyen terminológiai kérdések, buktatók merülhetnek fel.
Előny	Bár a feladat több időt vesz igénybe, mintha egyszerűen kiosztjuk az adott szövegeket, ez többszörösen megtérül, mert a hallgatók alig várják, hogy megismerjék végre, miről szólnak a címek, azaz helyesen tippeltek-e. Ezt követően élménnyé válik a szöveg terminológiai szempontú elemzése.
Előkészület	A feladathoz mindössze a címek kivágása szükséges, amelyeket célszerű eltérő formátumban, kis cetliken kiosztani a hallgatóknak.
Példa	EU health policy should reflect realities EU policy making on GMOs has lost track of science Smart social policies boost EU competitiveness eParticipation in the EU – Engaging Citizens in Policy Issues

2.1.2. Egyre gondoltunk?

Módszer	A motivációt növeli az is, ha a diákokat bevonjuk gondolatmenetünkbe, azaz a tanár fejébe. A szövegek terminológiai feldolgozásának kézenfekvő módja az, ha aláhúzzuk a terminológiai szempontból problémás vagy fontos részeket, majd ezt a diákokkal megbeszéljük. Ez a sokadik szöveg feldolgozása után azonban igen unalmas-sá válhat. Ekkor kérhetjük meg a diákokat arra, hogy próbálják meg „tanár szemmel” olvasni a szöveget, és <i>ők</i> húzzák alá azokat a részeket/terminusokat, amelyeket szerintünk mi is aláhúztunk a szövegben.
Előny	(1) E feladat időigénye elenyésző annak motiváló erejéhez képest, hiszen a diákok alig várják, hogy megtudják, megegyezett-e az általuk javasolt lista a miénkkel. (2) Ez a feladat jó indítást adhat olyan megbeszélésekhez vagy tájékoztatásokhoz is, amelynek a témája az értékelés. Egy-egy ilyen feladat közelebb viszi őket annak megértéséhez, melyek a tanár értékelési szempontjai, mit ítélünk meg és miért fontosnak, és ez mennyiben térhet el az ő elgondolásaiktól. (3) Végül a feladat alkalmas annak megvitatására is, ki mit tart terminusnak a szövegben. Ekkor kifejezetten a terminusok aláhúzására kérjük a diákokat. Ezzel jól előkészíthető/vagy lezárható a „terminus – nem terminus?” kérdés is.
Variáció	A feladat egy másik formája lehet az, amikor párban kell a diákoknak ugyanazt eljátszaniuk, azaz egymásról kitalálniuk, mit gondolnak ők terminológiai szempontból lényegesnek, aláhúzendónak egy szövegben. Ez utóbbi feladat a társas értékelés fejlesztéséhez adhat kiváló felütést, amellyről a későbbiekben írni fogok.
Előkészület/ Eszköz	A feladat a szöveg előkészítésén (a terminusok/terminológiai szempontból releváns részek aláhúzásán) túlmenően nem igényel előkészületet.

2.2. A szövegek terminológiai feldolgozását segítő feladatok

2.2.1. Tippelj és keress – Idegen nyelvű ekvivalensek felkutatása a szövegben

Módszer	(1) A szövegek terminológiai feldolgozásának legalapvetőbb módja az, ha megadjuk a magyar terminusok egy listáját, majd a hallgatóknak meg kell találniuk ezek megfelelőit az idegen nyelvű szövegben. (2) Ez a módszer tehető izgalmasabbá azzal, ha a hallgatóknak először meg kell tippelniük, mi szerepelhet a szövegben, és csak ezt követően olvashatják azt el.		
Variáció	(1) E feladat kiegészíthető/nehezíthető a Rádai-Kovács Éva (2004) által javasolt módszerrel, amelyben a terminusok helyett csak azok definícióit adjuk meg a diákok számára. (2) Ugyancsak Rádai-Kovács Éva módszerével a feladat cloze-teszté is alakítható. Ekkor a feladat kétlépcsőssé válik, hiszen a diákoknak először meg kell határozniuk a terminust, majd ezt követően azt beilleszteniük a lyukas szövegbe.		
Előny	A módszer (2) lépése a tippelés lehetőségével a motivációt hivatott növelni, a definíciók és a cloze-tesztek pedig már kifejezetten a hallgató szókincsét erősíthetik.		
Előkészület/Eszköz	Az alapfeladat elkészítésén túlmenően mindössze a tippet is jelölő újabb oszlop kerül a feladatba, a cloze-teszthez pedig értelemszerűen módosítani kell a szöveget.		
Példa	SZÖVEG: Due to the overlapping jurisdiction of the various laws regulating the recognition of foreign degrees and professional qualifications and the overlapping competence of different institutions and governing bodies, furthermore, due to legal harmonisation tasks arising from negotiations to join the European Union, by 2000-2001 it became necessary to draft a new and consolidated act on recognition. Forrás: http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-equivalence/educational-authority		
	FELADAT:		
	1. FNY terminus	CNY megfelelő – tipp	CNY megfelelő – a szövegben
	joghatóság		
	szövegez (jogszabályt)		
	egységes szerkezetbe foglalt (jogszabály)		
	szakmai végzettség		
	elismerési törvény		
	2. Definíció	CNY megfelelő – tipp	CNY megfelelő – a szövegben
	The process of approximating different legal provisions or systems by eliminating major differences and creating minimum standards.		

2.2.2. Kérdezz-felelek – Szövegfeldolgozás párhuzamos szövegekkel

Módszer	Órai pármunka: (1) A feladatban a diákok párban, párhuzamos szövegekkel (eredeti szöveggel és annak fordításával) dolgoznak, amelyekben – egymás tükörképeként – terminusokat/terminológiai szempontból releváns egységeket húztunk alá. A pár egyik tagja kapja meg a szöveg eredeti, forrásnyelvi verzióját, míg a másik tagja ennek fordítását, azaz a célnyelvi verziót. A szövegeket nem mutathatják meg egymásnak. (2) Saját szövegük elolvasása után a diákok felváltva kérdezik egymást, mi lehet az adott terminus/terminológiai egység megfelelője.	
Előny	(1) A diákok általában nagyon kedvelik ezt a feladatot, mert egyrészt viccesnek találják a folyamatos kérdezz-felelek játékot, másrészt biztonságban érzik magukat attól, hogy nem csupán a válaszoló, hanem a kérdező szerepben is lehetnek. (2) Emellett a feladat kiválóan fejleszti azt a készségüket, hogy megítéljék, helyes-e a másik megoldási javaslata (ami állandó probléma kezdő fordítóknál). (3) Segít különválasztani azokat a terminusokat, amelyek fordítása kötött (azaz kötött megfelelőjük van a célnyelven), és azokat, amelyekhez nagy fordítói szabadság kötődik, azaz több megoldás is elfogadható. (4) Ha először végezzük a diákokkal a feladatot, akkor az első percekben káosznak tűnhet az egymás közötti kommunikációjuk, éppen azért, mert nem tudják eldönteni, a másik megoldását elfogadhatják-e vagy sem. A feladat éppen ezért alkalmazható jó felütésként az elméleti kérdések megvitatására.	
Variáció	Ha nem áruljuk el, melyik verzió a célnyelvi vagy forrásnyelvi szöveg, akkor kiegészítő feladatként a diákok azt is megállapíthatják, szerintük melyik lehet az eredeti szöveg, és melyik a fordított – ekkor több, a fordításórakon már tanult elméleti anyag gyakorlati alkalmazására is sor kerülhet.	
Előkészület	Mindkét szöveget úgy készítjük elő, hogy azok <u>aláhúzva</u> tartalmazzák a terminológiai szempontból releváns/problémás elemeket. A forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg e szempontból tükörképe egymásnak. Fontos, hogy nagyobb egységeket is aláhúzzunk, hiszen nem feltétlenül a szószintű egyezést keressük, hanem gondolategységek közvetítését.	
Tipp	Számos párhuzamos szöveget találhatunk az interneten (hatalmas szöveg-adatbázist jelentenek például az uniós fordítások). A rendelkezésre álló nyelvi verziókat a legkönnyebben úgy ellenőrizhetjük, hogy az oldal címében szereplő nyelvi kódot (már ha van) átírjuk az általunk keresett nyelvre. Például a http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1025_hu.htm címben a „hu” kódot átírjuk en-re. Ez a diákok számára is fontos tipp lehet, hiszen a diplomafordítások keresésekor így a legegyszerűbb leellenőrizni azt, hogy létezik-e már a szövegnek fordítása.	
Példa	<p>CNY szöveg</p> <p>2013. őszi gazdasági előrejelzés: fokozatos fellendülés, külső kockázatok</p> <p>Az elmúlt hónapokban biztató jelek utaltak arra, hogy az európai gazdaság fellendülése sinen van. A 2013 első negyedévéig tartó visszaesés után a második negyedévben újra növekedésnek indult az európai gazdaság, és az év hátralevő részében a <u>reál GDP</u> minden bizonnyal további növekedést mutat majd. Az EU-ban 2013 második</p>	<p>FNY szöveg</p> <p>Autumn 2013 <u>economic forecast</u>: <u>Gradual recovery</u>, <u>external risks</u></p> <p>In recent months, there have been encouraging signs that an economic recovery is underway in Europe. After <u>contracting</u> up to the first quarter of 2013, the European economy started to grow again in the second quarter and <u>real GDP</u> is set to continue growing in the remainder of this year. <u>Growth</u> in the second half of 2013 is expected at 0.5 %</p>

Példa	<p>felében a 2012. év azonos időszakához képest 0,5%-os <u>növekedés</u> várható. <u>Éves alapon számítva</u> a reál GDP idei növekedése az EU-ban 0,0%-ra, az <u>euróövezetben</u> pedig -0,4%-ra becsülhető.</p> <p>Adapted from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1025_hu.htm</p>	<p>compared to the same period in 2012 in the EU. <u>On an annual basis</u>, real GDP growth this year is estimated at 0.0 % in the EU and -0.4 % in the <u>euro area</u>.</p>
-------	---	--

2.2.3. Hogyan javítanád? – Szövegfeldolgozás lektorálással

Módszer	<p><i>Órai munka:</i> A fordításjavítás/lektorálás a szövegek terminológiai feldolgozása során – kifejezetten a terminológiai hibákra fókuszálva – is kiválóan alkalmazható. (1) A hallgatók számára először egy fordítást osztunk ki, amely már tartalmazza a terminológiai hibákat. (2) A hallgatóknak először alá kell húzniuk, mi az, amit hibának tartanak. (Akkor jó a szöveg, ha tartalmaz olyan terminológiai hibákat, amelyek az eredeti szöveg olvasása <i>nélkül</i> is nyilvánvalóak.) (3) Ezt követően kapják meg az eredeti szöveget. Először egyénileg kell a hibákat azonosítaniuk, majd ezeket párban megbeszélniük. (5) Végül a teljes csoporttal megbeszéljük a megoldásokat, majd megmutatjuk/kivetítjük a fordítás egy lehetséges lektorált változatát.</p>
Előny	<p>(1) E feladat létjogosultságát az indokolja, hogy a diákok gyakran nem tudják megítélni, mi fogadható még el helyes megoldásként és mi nem. Más fordításának lektorálása segít abban, hogy saját megoldásaikat is megfelelően tudják értékelni. (2) A feladat jól alkalmazható annak ellenőrzésére is, hogy az adott szakterülethez kapcsolódó szókincset a hallgatók elsajátították-e.</p>
Előkészület	<p>A feladat gondos előkészületet igényel, hiszen egy olyan fordítást szükséges összeállítani, amely tartalmazza a javítandó terminológiai hibákat. (1) Ehhez felhasználhatóak a hallgatók korábbi fordításai, amelyek legjellemzőbb terminológiai hibáit összesítve „alkothatunk” egy új célnyelvi szöveget. A motivációt növeli, ha ezt a tényt megosztjuk a hallgatókkal is, hiszen tudatosodik bennük, hogy mások is elkövethetnek hibákat. (2) A feladathoz felhasználhatunk párhuzamos szövegeket is. Ekkor a célnyelvi szöveg már rendelkezésre áll, így a feladat „csupán” annyi, hogy el kell rejtetni a hibákat a szövegben.</p>

3. Módszertani adalék a társas és önértékeléshez fejlesztésére, a motiváció növelésére

Az értékelési tevékenységhez általában egy feladat, fordítás vagy a félév lezárásának folyamatát kötjük, amelynek középpontjában a visszajelzést *adó* oktató és a visszajelzést *kapó* hallgató áll. Az alábbiakban bemutatott módszertani ötlet-csokor ezt a relációt kívánja megfordítani azzal, hogy ezúttal a diákok értékeljenek: egyrészt saját magukat, másrészt egymást.

A perspektíva e megfordításának lehetőségein azért kezdtem el komolyan gondolkodni, mert minduntalan felvetődött bennem az a kérdés, van-e egyáltalán haszna annak, hogy javítok és jegyet adok. A felelősség terhe mind a javítás,

mind az értékelés során rajtam van, miközben a diákoknak ez igen kényelmes, és a javítások ellenére is jellemzően alul- vagy felülrértékelik magukat. Mindez később, a munkaerőpiacon válik fontos tényezővé. A megfelelő önértékelés biztosítaná azt, hogy a majdani munkavállaló felelősséggel tudjon elvállalni egy adott munkát. A társas értékelés pedig azért fontos tényező, mert a munkahelyi konfliktusok fő forrása lehet az, ha nem tudjuk reálisan megítélni egymás teljesítményét, illetve ezt nem tanuljuk meg megfelelően kommunikálni. E témáról igen részletesen írtam egy korábbi tanulmányban (Fischer 2011). Ezért az alábbiakban csak azokat a módszereket emelem ki, amelyek a terminológia oktatásához kapcsolódhatnak, és alkalmasak lehetnek a terminológiai hibák tudatosítására.

3.1. Feladatok az önértékelés fejlesztésére és a motiváció növelésére

3.1.1. Utólagos önértékelés – Oszályozzon a diák!

Módszer	Az önértékelés fejlesztésének legkézenfekvőbb módja az, ha a hallgatóktól órán azt kérjük, hogy az általunk kijavított fordításukra saját maguk adjanak jegyet. Ehhez ismerniük kell értékelésünk szempontrendszerét. A csoporttól függ, hogy a jegyek összevetésére milyen formában kerülhet sor. Ha a hallgatók az előzetes felkészítés, megbeszélés ellenére is vonakodnak jegyet adni saját munkájukra, illetve ezt megosztani társaikkal, akkor elegendő, ha egyszerűen újra beszadjuk a fordításokat (rajta a hallgató által javasolt jeggyel), és ahol nagy eltérést tapasztalunk, ott konzultációt tartunk.
Előny	(1) Annak tudatában, hogy értékelnük kell saját munkájukat, a hallgatók sokkal komolyabban veszik az adott fordítási feladatot/számonkérést, a felelősséget magukénak is érzik. (2) A feladat segít a terminológiai hibák tudatosításában is, hiszen jobban látják, mennyit „ér” egy terminológiai hiba értékelésünkben.
Előkészület	E feladatok bevezetése mindenképpen magyarázatot, előkészítést igényel (akár magyar nyelven), mert a diákokat legtöbbször meglepetésként éri saját munkájuk értékelésének felelőssége. Fontos elmondani, miért kérjük őket erre, milyen előnyei vannak e feladatnak. Ehhez elengedhetetlen egy együttműködő, támogató légkör megteremtése.

3.1.2. Utólagos társas és önértékelés – Javítson a diák!

Módszer	Az önértékelést fejlesztő további módszer az, ha a hallgatók nem az oktató által kijavított, hanem (1) az eredeti, javítás nélküli fordítást kapják vissza az órán, azaz lehetőséget kapnak beadott fordításuk utólagos korrekciójára. Ha csak a terminológiai hibákra akarjuk felhívni a figyelmet, akkor csak ezeket <i>nem</i> javítjuk. (2) Miután javították saját munkájukat, átadjuk a hallgatók részére az általunk javított fordítást is.
Variáció	A feladat párokban is elvégezhető, ekkor a társas értékelés fejleszthető. (1) A diákoknak egymás fordítását kell javítaniuk. (2) Ezután közös megbeszélés következik, amelyben véleményt mondanak egymás megoldásairól. (3) Végül megkapják az általunk kijavított fordításait is, és közösen megbeszéljük a tapasztalatokat.

Előny	(1) A saját hibák felfedezésének („hogya is írhattam le ilyet!”, „ez biztos az enyém?”) sokkal nagyobb hatása van, mintha ezekre a hibákra egy külső értékelés (az oktató) hívta volna fel a figyelmet. (2) Különbséget lehet tenni azon hibák között, amelyek figyelmetlenségéből, esetleges időhiányából adódnak (<i>azaz amelyeket a diák már tud</i>), és azok között, amelyeket azért nem vett észre, mert ezek valóban még gyakorlást igényelnek (<i>azaz amelyeket még nem tud</i>). (3) A párban végzett feladat hozzájárul ahhoz, hogy a diákok megtanuljanak diplomatikusan véleményt mondani egymás munkájáról, hibáiról. (4) Önmagában sokat ad nekik az, hogy más fordítását, hibáit vagy akár jobb megoldásait közelről látják.
Előké-szület/Észköz	Az előzőekhez hasonlóan e feladatok bevezetése mindenképpen magyarázatot, előkészítést igényel. Emellett nem szabad elfeledkezni arról, hogy a diákok fordításairól még a javítást megelőzően fénymásolatot készítsünk, hiszen ezt fogják megkapni a következő órán.

4. Összegzés

Az ismertetett módszertani ötletek korántsem fedik le azoknak a feladatoknak az összességét, amellyel egy terminológiakurzus érdekessé, a hallgatók számára emészthetővé tehető. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy a konkrét nyelvi példával dolgozó feladatok jó része feltételezi a szakmai háttértudás meglétét, vagy ennek hiányában szakmai ismeretek közvetítését. Az ötletek többségében megjelennek ugyanakkor olyan alapelvek, jellemzők, amelyek szakterülettől függetlenül bármely más feladatra és módszerre adaptálhatóak.

Ezek egyike a játék. A legszokványosabb feladat is feldobható kérdezz-felelek típusú pár- vagy csoportmunkával, egy-egy vicces kérdés beszúrásával, vagy a megoldások megbeszélése előtt egy egyszerű tippelési feladattal. Hasonló eredmény várható akkor, ha a hallgató saját maga jöhet rá a megoldásra és von le következtetéseket. Számos feladat indítható rövid, célzott terminológiai munkával, amelynek során a hallgató észrevétlenül sajátítja el az elméletet is. Ehhez nagy előnyt jelent az, ha órán rendelkezésre állnak számológépek, ahol a megoldások közvetlenül ellenőrizhetőek.

A feladatok további fontos eleme a gyakori szerepcsere. Ha a hallgatónak lehetőséget adunk arra, hogy néha átvegye szerepünket, azaz maga értékeljen és javítson, nagyobb érdeklődésre, felelősségtudatra számíthatunk. Ennek kiváló eszköze a lektorálás. Amellett, hogy – Klaudy Kinga (2007: 235) szavaival élve – „a fordítói szövegalkotást csak a fordítások lektorálása révén lehet megtanítani”, e feladattal a terminológiai hibák is tudatosíthatóak. Végül e feladatok mindegyikével mind az egyéni, hanem a társas értékelés is fejleszthető, amely hozzájárul ahhoz, hogy a fordító a későbbiekben el tudja helyezni saját munkájának értékét másokéhoz képest, meg tudja védeni döntéseit, és ezt megfelelően is tudja kommunikálni. Mindeközben jól látható, hogy a javasolt módszerek többsége nem igényel hosszabb készülést a megszokottnál, miközben többszörösen visszahozza a befektetett időt.

Irodalom

- Benda J. 2002. A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 9. sz. 26–37.
- Fischer M. 2010. *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK.
- Fischer M. 2011. A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2010–2011*. Gödöllő: Szent István Egyetem GTK. 76–82.
- Fischer M. 2012. Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban *Fordítástudomány* XIV. évf. 2. szám. 5–30.
- Földes P. 2002. Kooperatív tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 2. sz. 104–105.
- Klaudy K. 2007. A fordítás oktatásának elvi kérdései – 25 év után. In: *Nyelv és fordítás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 229–236.
- Muráth J. 2005. A terminológia oktatása a Pécsi Tudományegyetem Közgazdasági Karán. In: Muráth J., Hubainé Oláh Á. (szerk.) *A XXI. század kihívásai a szakfordítóképzésben*. Pécs: PTE KTK. 37–45.
- Rádai-Kovács É. 2004. Terminológiakurzus a fordítóképzésben. In: M. Fekete-Silye (szerk.) *Porta Lingua 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Debrecen: DE ATC. 263–276.

E L Ő K É S Z Ü L E T B E N

Horváth Ildikó (szerk.)

A modern fordító és tolmács (tanulmánygyűjtemény)

Érdeklődés:

Papp Sándorné, ELTE BTK FTT,
Budapest 1088, Múzeum krt. 4., „F”-épület I. emelet 3–4.
Tel: 4116500/5894. E-mail: papp.sandorne@btk.elte.hu